

# **XII** JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

**ISBN: 978-84-697-0709-8**



Diseño: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

# **XII** JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-697-0709-8**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

## **Una experiencia de integración de competencias y contenidos, y de transversalización de temas, en la docencia**

G. Merma Molina; S. Peiró i Gregòri; D. Gavilán Martín

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas  
Universidad de Alicante*

### **RESUMEN**

La incursión de la Universidad Española en el Espacio Europeo de Educación Superior ha generado una transformación de los centros en contextos formativos que promuevan la adquisición de competencias, lo que implica un cambio tanto en la filosofía de la enseñanza como en la docencia. Por tanto, la formación del alumnado es incompleta si no establecemos una interacción entre competencias y contenidos. En esta comunicación, presentamos una experiencia de integración real de competencias generales y específicas y contenidos, y de la transversalización de la convivencia, en la docencia de la asignatura de Teoría e Historia de la Educación, que se imparte en el Grado de Magisterio, en la Facultad de Educación. Para ello, en la etapa de planificación de la asignatura, elaboramos una matriz competencial. Asimismo, en esta experiencia, realizamos un tratamiento especial en la enseñanza-aprendizaje de la profesión docente, enfatizando en la construcción del modelo del profesor como iniciador de la civilización. Según este modelo, el profesor ha de promover la adquisición de contenidos, previendo acciones para que el alumno desarrolle su capacidad de análisis, crítica, valoración y creatividad.

**Palabras clave:** competencia, docencia, transversalización, modelo de profesor

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de Convergencia Europea ha traído consigo cambios metodológicos en la Educación Superior, no sólo vinculados con la organización de las enseñanzas ni con el nuevo cómputo del sistema de créditos ECTS, sino también una renovación filosófica y metodológica de la educación universitaria; es decir, un cambio del paradigma cuyo eje central es el aprendizaje autónomo del alumno (De Miguel, 2006). Este nuevo enfoque implica un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el centro de la actividad es el alumno y el profesor es el guía o tutor (Gadamer, 2000). La renovación del paradigma se justifica porque el mundo complejo de hoy exige que el estudiante y futuro profesional se adapte a las características, a los nuevos conocimientos, a los avances tecnológicos, a los nuevos valores, etc. Esto implica el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante, que favorezca la interpretación de la información y la generación de su propio conocimiento; en suma, el aprendizaje autónomo y permanente. Adicionalmente también se debe favorecer la formulación de propósitos de aprendizaje en términos de competencias que le permitan, al futuro profesional, su incorporación al mundo laboral. Esta filosofía, en el contexto de la educación universitaria europea, ha sido ya muy difundida; no obstante, pensamos que aún existe una excesiva polarización de la enseñanza superior basada en objetivos vinculados solo con el logro de conocimientos. En este sentido, las universidades tendrían que orientar sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias necesarias para un desempeño profesional eficaz y eficiente.

La complejidad del problema es patente en la Educación Superior, ya que se trata de formar estudiantes que *sepan hacer*, apoyados en ciertos conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal y debemos admitir que este proceso es poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

En este trabajo, partimos de la noción de competencia que propone Perrenoud (2002) como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos o, dicho de mejor manera, el concepto de competencia integra los conceptos de *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser* (Delors, 1997), ya que cuando una persona da una respuesta a ciertos problemas que se plantean en su vida laboral lo hace de forma global, en función de los conocimientos adquiridos y de sus cualidades personales. En base a ello, podemos afirmar que la competencia es el conjunto de

capacidades y saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para afrontar exigencias y obligaciones que se presentan en su día a día, así como en su entorno laboral. Por tanto, las competencias han de ser observables y evaluables a través de las conductas que los sujetos generan en situaciones concretas.

Las competencias, tradicionalmente, se han dividido en dos grandes bloques: genéricas y específicas. Las primeras son las que se pueden aplicar en un campo amplio de ocupaciones y situaciones laborales dado que aportan las herramientas básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias y utilizar soluciones oportunas y adecuadas (selección de la información, organización de datos, trabajo en equipo, etc.). Por su parte, las competencias específicas son aquellas que aportan una cualificación profesional concreta al estudiante, que implica saberes y técnicas propias de su ámbito profesional específico. Su dominio, por parte del alumno, implica la adquisición de conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos propios de cada profesión. En suma, este tipo de competencias están vinculados con lo que se ha denominado el *saber hacer* en un campo específico. Sin embargo, también existen competencias transversales, que son las que contribuyen a la formación ética y axiológica. Estas son poco o nada consideradas, pese a que vivimos en un escenario de una crisis de valores álgida.

En este sentido, pensamos que el Espacio Europeo de Educación Superior debe insistir en que los planes de estudio de las diversas titulaciones universitarias se organicen teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje centrado en la adquisición de los tres tipos – y no solo de dos– de competencias antes señaladas. Evidentemente, esto exige un cambio importante tanto en la concepción de la educación, en la metodología de enseñanza como en el sistema de evaluación universitario.

En este trabajo, presentamos una experiencia de integración real de competencias generales y específicas con contenidos, y de la transversalización de la convivencia, en la docencia de la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación*, que se imparte en el Grado de Magisterio, en la Facultad de Educación. Asimismo, a modo de ejemplo, explicamos la enseñanza-aprendizaje de la profesión docente, enfatizando en la construcción del modelo del profesor como *iniciador de la civilización* (Peiró, 1999). Según este modelo, el profesor ha de promover la adquisición de valores y normas sociales (competencias afectivas), contenidos propios de la cultura (competencias conceptuales,) las maneras o formas de adaptación y el desempeño de un rol competente en la sociedad (competencias procedimentales). Por su parte,

el currículo escolar es la abstracción de la cultura social, donde subyace la selección cultural estructurada en base a concepciones pedagógicas que ofrece la institución escolar.

## **2. METODOLOGÍA**

El método que hemos empleado en este estudio es el empírico, puesto que se basa en la experimentación y en la lógica empírica, entendiendo, en este caso, que la experimentación es la aplicación de un conjunto de procedimientos que proporcionan información sobre la situación o fenómeno estudiado y donde el experimentador –profesor– toma parte activa. En concreto, se trata de un experimento confirmatorio, donde se ha determinado la relación que existe entre la integración de competencias, contenidos, y transversalización de temas, en este caso de la convivencia (Peiró, 1981).

## **3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

El reto del Espacio Europeo de Educación Superior no radica solo en desarrollar los contenidos de las distintas asignaturas, sino sobre todo se trata de integrar en cada tema las competencias generales, específicas y transversales. En la Tabla 1, reflejamos las relaciones entre temas y competencias, siendo el marco orientador del diseño de la asignatura.

**Tabla 1.** Relaciones entre temas y competencias

COMPETENCIAS	CG1 Info. THE	CG2 Org-Gest CE7 PEC Progr- unid CE11 Hecho educ. complejo	CG5 Trigr. colab. CE7 PEC Progr-unid CE1b Tra.col equipo	CG7 Crítica ética person. CE8 Etic. docent	CG8a Aprendiz global y complejo CE11 Hecho educativo complejo CE7 PEC	CG8b Nuevas situaciones CE6 Conflictos	CE1a Organización de la escuela	CE2a Aprendizaje escolar	CE2b Tutoría a Padres/ madres y Alumnos	CE6 Conflictos. Ciudadanía Normas
<b>TEMAS</b>										
0. INTRO D	X		X	X	X		X	X		
1.ESQUELA - Teoría - Historia		X X X		X	X	X X	X	X	X	X
2.CULT-SDAD..		X		X X	X	X	X	X	X	X
3.SUBIET-EDU			X	X	X	X		X X	X	X
4.EDUC-RED		X	X X	X	X X	X	X	X	X	X
5.DOC/BNCIA		X	X	X	X	X		X X	X	X
6.CO/IV-ESC.	X X	X X	X	X X	X	X X X	X	X	X X	X X X
7.TEORÍA PED.	X X		X	X	X X		X	X		
LECTURA LIBRO				X	X	X		X		X

Como principios generales de las correlaciones entre las diferentes competencias y los contenidos, podemos señalar los siguientes:

- ✓ Todos los temas tienen relación con las competencias generales, específicas y transversales.
- ✓ La presencia de las competencias específicas es significativamente mayor que las competencias generales y que las competencias transversales.
- ✓ La teoría y la práctica de cada tema están vinculados con competencias generales, específicas y transversales.
- ✓ La convivencia en el centro educativo/aula es el tema transversal a toda la asignatura.

A modo de ejemplo, vemos que el quinto tema de la asignatura: *La profesión docente*, que es uno de los contenidos más importantes de la asignatura, se desarrolla a partir de un modelo metafórico que equivale a un modelo pedagógico (Peiró, 1999). Entendemos por *modelos* los instrumentos para comunicar, interpretar y concretar teorías (Esteve, 2000). Los cuatro más generales son: el naturalista, el funcionalista, el educador como guía y el docente iniciador en una civilización. Cada uno de ellos va vinculado a teorías y autores concretos. Aquí desarrollamos el maestro como iniciador en una civilización.

La tradición universitaria establece que la asignatura se compone de una sistemática conceptual (temas) que mantienen entre sí una coherencia lógica y doctrinal. A su vez, cada uno de estos se analiza en forma de subtemas. Así, para estudiar al maestro como iniciador a los alumnos en una determinada civilización, se suele implicar los conceptos como *educare-educere-duco*. Algunos autores representativos señalan la idea y definición de la metáfora mediante la explicación del lugar que la cultura ocupa en la construcción de la persona, noción de currículum completo y equilibrado (cultura escolar), reconocimiento del modelo en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), así como la acción educativa como comunicación iniciada por el conocimiento.

Considerando el tema transversal, que versa sobre la convivencia escolar y sus impedimentos, variables, factores causales con relación a la calidad de la educación, raíces axiológicas de los conflictos, estilos docentes disciplinarios, teorías y modelos solucionadores..., podríamos establecer una relación entre las nociones clásicas y lo transversal, mediante las competencias aludidas. Así se compone la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Correlaciones entre nociones y competencias

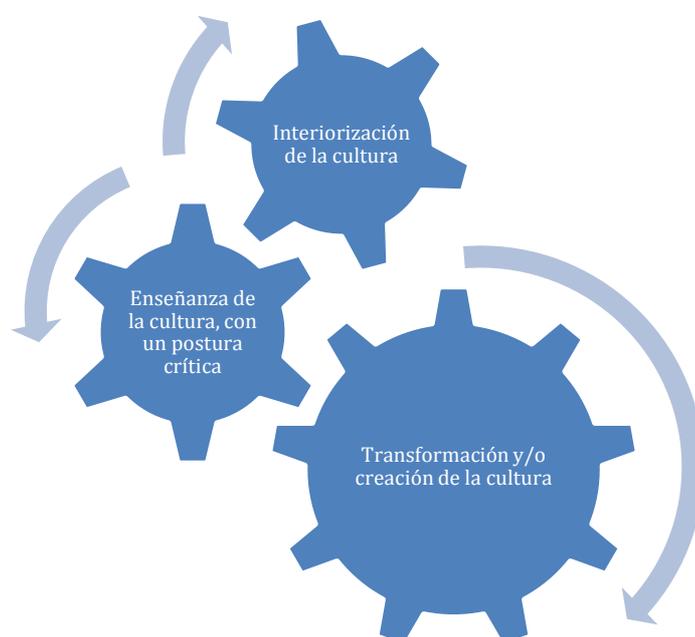
<b>NOCIONES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>	<b>TRANSVERSAL Convivencia escolar</b>
1. <i>Educare, educere, duco</i>	Fenomenología- autoconciencia	CG8b Nuevas situaciones
2. Cultura, persona y educación.	CG5 y CE1b Trabajo en grupo colaborativo	CE6 Conflictos (Factores causales)
3. Noción de “introducir en las propias tradiciones culturales” Textos.		CG8b Nuevas situaciones CE6 Conflictos Estilos docentes disciplinarios.
4. Currículum completo y equilibrado. Aspectos que priman en la cultura escolar.	CG2 Organización de la educación CG8a Aprendizaje global complejo CE11 El hecho educativo es complejo	CG8b Nuevas situaciones CE6 Conflictos
5. El PEC y la cultura escolar.	CE7 Programas	CE6 Conflictos, ciudadanía y normas
6. La acción educativa. La comunicación: de mediada a principiada por el conocimiento. La evaluación formativa.	CE1 Complejidad del hecho educativo CG7 Crítica ética CE8 Crítica ética docente	CE2b Tutoría

Hoy se suele cuestionar las funciones tradicionales del profesor en el aula en cualquier nivel de enseñanza, ya sea de Primaria, Secundaria o universidad. Desde siempre se entendió que el profesor era el portador oficial de conocimientos y que su papel fundamental era la transmisión de los mismos en el aula, que lo consideraba como fuente principal y a veces única del conocimiento. Hoy en día el profesor no es la única fuente de información, puesto que otros medios, como las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen contenidos de forma más atractiva, abundante, ilustrativa y en franca competencia con la que aporta el profesor al aula. El significado más conocido de enseñar por parte del profesor es mostrar unos conocimientos, instruir, informar. Sin rechazar esta acepción, hay que decir que enseñar es mucho más que instruir. Una enseñanza reducida a instrucción devalúa la figura del profesor. Según el modelo del profesor como *iniciador de la civilización*, no basta con tener un dominio de la materia, sino que el objetivo prioritario es introducir a los niños en las tradiciones culturales, de tal manera que sepa desempeñar un rol competente fuera del centro educativo. Enseñar es también y sobre todo guiar al que aprende para que pueda aprender más y mejor. Esto último -a diferencia del simple instruir- exige entrar en el mundo del alumno, adaptarse a cada realidad personal y ponerse a su servicio. En suma, no es suficiente tener un

dominio de la materia que se imparte; se necesita, además, observar y escuchar a los alumnos para conocer sus dificultades como aprendices y ayudarles a superarlas.

Ser *iniciador en una civilización* implica educar a los alumnos para que aprendan e interioricen la cultura de una manera crítica; en consecuencia, la educación se entiende como el proceso de desarrollar al individuo en pautas de conducta de acuerdo a su medio social a través de procesos de socialización, que siempre comienzan en el entorno familiar. Según este modelo, las principales funciones del profesor son: la enseñanza crítica de la cultura, su interiorización y la transformación y/o creación de la cultura (Figura 1).

**Figura 1.** Principales funciones del profesor, según el modelo iniciador de una civilización



Al iniciar en una línea civilizatoria a los alumnos, mediante la cultura o subcultura concreta, trata de promover la adquisición de contenidos, previendo acciones para que el alumno analice fuentes de información, para que con sus elaboraciones contraste con lo efectuado, a fin de ser capaz de comprender más y mejor y llegar a elaborar sus síntesis personales. Si bien estos son los objetivos fundamentales, también intenta que el estudiante desarrolle la crítica y que sea capaz de evaluar y valorar sus logros.

El buen profesor no se conforma con orientar en grupo, sino que aspira a orientar de forma individual, por ejemplo, cuando habla con un alumno a la salida de clase o durante un descanso. En nuestro ámbito facultativo se efectúa en las horas destinadas para ello y mediante el campus virtual, de manera abierta y continua. En cuanto al contenido de la

asignatura, tampoco se conforma con impartir conocimientos, sino que el profesor pretende orientar al alumno, por ejemplo, cuando ha perdido la motivación por el estudio a causa de un problema.

En lo concerniente a la preparación inicial de docentes, el maestro no limita su ayuda a la problemática estudiantil, ayuda a la persona en su totalidad. Intenta que cada alumno crezca como persona, aunque sin desvincularse del estudio. La mejora como estudiante es un aspecto de su desarrollo personal, en el sentido de hacer del estudio un trabajo bien hecho. Por estas razones, el docente debe basar la orientación en el conocimiento de cada alumno, como alumno y como persona. Sin ese conocimiento que es conveniente actualizar continuamente, la acción orientadora caería en el vacío.

Con relación a la educación no-universitaria, no tendría sentido dar a todos la misma cantidad de ayuda, puesto que para algunos -más dotados- sería innecesaria, mientras que para otros -menos dotados- sería insuficiente. Tampoco tendría sentido ayudarles del mismo modo ni con el mismo tipo de ayuda, puesto que cada uno tiene una personalidad diferente. Cuando se habla de los alumnos sin conocerlos, sin tener datos concretos y objetivos de cada uno de ellos, se incurre en tópicos y generalizaciones y, además, se sustituye la orientación por las recetas.

En cuanto a la manera de desarrollar la docencia, *el maestro iniciador* puede reestructurar el modelo de relación bancario con la aplicación de una dinámica de grupos, para definir agrupaciones flexibles relacionadas con el aprendizaje. Así tenemos las siguientes modalidades, que pueden combinarse entre sí:

- *Clases participativas*. A lo largo de ellas los alumnos formulan preguntas al profesor y contestan a las preguntas de este último. El profesor orienta con sus respuestas, enseñando a sus alumnos a plantear buenas preguntas.
- *Clases en forma de estudio dirigido*. En ellas se aprende el tema del día no escuchando una exposición del profesor, sino estudiando ese tema con el asesoramiento del profesor. Este procedimiento es, en nuestra opinión, el mejor para enseñar a estudiar. Los alumnos aprenden y aplican las diferentes técnicas de estudio como el subrayado, esquema, y el resumen, bajo una adecuada supervisión. Así irán adquiriendo hábitos correctos de estudio.
- *Lecturas dirigidas*. Mediante textos sobre el subtema, seleccionados por el profesor, el docente provoca un diálogo, a partir de un análisis de la lectura presentada.
- *Comentario* de ejercicios, trabajos y exámenes realizados por los alumnos en evaluación continua. Es una magnífica oportunidad para informar a cada alumno no solamente de sus

aciertos y errores, sino también de sus causas y de cómo rectificar. También con esto se llega a promover síntesis personales, así como elicitación de formulaciones de propósitos, rectificaciones, etc.

Las relaciones entre los subtemas y las competencias, en la asignatura, se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Correlaciones entre subtemas y competencias

Sesión “t”	Forma de aprender	Actividad con competencias
1ª 20’	Profesor-aula	Reintegra la red nomológica de educación. Plantea para torbellino de ideas sobre el sentido que tenía la educación en su caso.
2ª 30’	Trabajo en grupos	Análisis del documento sobre la noción del modelo metafórico. CG5 y CE8
3ª 25’	Grupo aula	Puesta en común: síntesis
4ª 20’	Profesor-aula	Presentado un caso relativo a una de las variables (CG8 y CE6), reintegrando las conclusiones relativas al tema 2: Cultura, sociedad, persona, educación”, al aplicar el reglamento, ¿se actúa como <b>iniciador</b> ?
5ª 15’	Trabajo individual	Responder a la cuestión formulada. CG7 y CE8
6ª 30’	Grupo aula	Puesta en común. Síntesis personales.
7ª 30’	Profesor-aula	Relacionar cultura y personalización (tema estudiado) con transversal: Factores causales... de la incivilidad (estudiado) escolar. CG8 y CE11.
8ª 20’	Trabajo grupo	Analizado en forma no-presencial un PEC (CE7, CG2 y CE6) para relacionar el sentido de los procesos educativos: instrucción, reglamentos y valores.
9ª 30 Evaluación	Trabajo individual	Valorar el modelo de iniciador con relación al logro de la convivencialidad, teniendo presente la red nomológica de educación. CG8a, CE11, CG7 y CE8
10ª	Profesor-aula	Relacionar los modelos mediante esquema y elementos estructurales.

#### 4. CONCLUSIONES

Dentro del nuevo contexto educativo universitario español, es crucial la integración armónica de competencias generales, competencias específicas, competencias transversales, y contenidos. Las primeras han de desarrollar habilidades y aptitudes personales en el estudiante, las segundas posibilitarán una orientación profesional que permita a los futuros profesionales su integración en el mercado laboral y las competencias transversales desarrollarán su sentido ético y axiológico.

Asimismo, con relación al modelo de profesor que hemos desarrollado en esta experiencia educativa, podemos concluir que la educación como una institución social de enculturación tiene una doble dimensión social, positiva y negativa. Por un lado, es una transmisora crítica de la cultura y transformadora de la sociedad, que tiene un currículo abierto y flexible, adaptado a las culturas regionales y locales, y por otro lado, es una institución que puede ejercer el control social de los grupos de poder, que imponen su ideología en función de sus intereses. Por ello, el modelo debe favorecer una educación progresiva y sistemática como una necesidad social. Los fines de la educación son la coexistencia del individuo, la transmisión social, la inserción progresiva del aprendizaje en el marco de su propia cultura.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: UNESCO.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, T. (1989): *Teoría de la acción comunicativa*. Complementos y estudios previos. Barcelona: Cátedra.
- Mounier (1396). *Manifiesto al servicio del personalismo*. París: Du Sevil.
- Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia, Nau-llibres.
- Peiró, S. (1999). *Modelos teóricos de educación. Interpretación antropológica*. Alicante, ECU.
- Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles. Éditions De Boeck Université.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Gijón: Idea Books.